

REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O PENSAMENTO DE D. SCHÖN E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Isabel ALARCÃO*

*Resumo: Nos anos oitenta, os artigos sobre formação de professores começaram a aparecer repletos de referência a um autor — Donald Schön - referências essas que, no virar da década, se intensificaram tanto que Schön chega a justificar hoje números temáticos de revistas de especialidade e constitui para muitos formadores de professores uma referência obrigatória. Qual a importância de Donald Schön? O presente artigo situa essa importância a partir da análise dos conceitos fundamentais desenvolvidos pelo autor nos livros *The reflective practitioner*, *Educating the reflective practitioner* e *Theory and practice: increasing professional effectiveness*. Agrupando-os em três temas atuais para a formação de professores — o profissional necessário para os dias de hoje, a relação teoria e prática na formação, a reflexão e a educação para a reflexão — situa Donald Schön no movimento que valoriza a epistemologia da prática nos processos de desenvolvimento profissional do professor.*

Palavras-chave: professor reflexivo; praticum; epistemologia da prática; desenvolvimento profissional

1. A admiração dos formadores de professores perante D. Schön

Nos anos oitenta, os artigos sobre formação de professores começaram a aparecer repletos de referências a um autor - Donald Schön -, referências essas que, no virar da década, se intensificaram tanto que Schön chega a justificar,

* Professora da Universidade de Aveiro, Portugal.

hoje, números temáticos em revistas da especialidade⁽²⁾ e constitui para muitos formadores de professores uma referência obrigatória⁽³⁾.

Esta insistência é tanto mais de estranhar quanto é certo que os interesses de D. Schön não se têm centrado sobre a formação de professores e ele não tem publicado livros nem artigos em revistas sobre essa temática. O único trabalho que lhe conhecemos nessa área é a conferência plenária que proferiu no Congresso da *American Educational Research Association* em 1987, sob o título de "Coaching Reflective Teaching" e que, posteriormente, foi publicada em Grimmer e Erickson (1988)⁽⁴⁾.

2. Por quê tanta admiração?

Por quê então esta coqueluche contagiante? A análise do título de alguns dos seus livros poderá desvendar desde logo um pouco do mistério. Se atentarmos em dois deles (*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* e *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*) e se a estes juntarmos o de um outro que publicou em colaboração com Chris Argyris (*Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*), facilmente, nos apercebemos que os seus interesses giram à volta de três temas muito actuais: por um lado, o conceito de profissional que tem de ser eficiente e a quem se pedem contas; por outro, o da relação entre a teoria e a prática; e, finalmente, a temática da reflexão e da educação para a reflexão.

Em *The Reflective Practitioner* (1983) o autor critica o actual paradigma da educação profissionalizante que, baseando-se num racionalismo técnico, se traduz num modelo de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática através da ciência aplicada. Como alternativa, propõe uma epistemologia da prática que tenha como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais. Em *Educating the Reflective Practitioner* (1987) sintetiza o seu pensamento pedagógico ao defender que a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. É esta, segundo ele, a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam.

É talvez a crescente consciência das responsabilidades que, como profissional, o professor assume perante a sociedade e das dificuldades de formação que assolam as instituições a quem incumbe essa tarefa - também elas responsáveis perante a sociedade e o corpo profissional pela qualidade dos novos profissionais que lança no mercado - que atrai os leitores para estes títulos, portadores de uma eventual esperança num paradigma eficaz que interligue teoria e prática na formação de professores e que em vão se tem procurado. Prescruta-se se a mensagem indiciadora de um possível novo paradigma se esconde por detrás da prática da reflexão, atitude que nos relança para os valores do humano que insistentemente teimam em vir respirar à tona da água, num mundo vincadamente poluído pelo racionalismo técnico.

3. Será isto que fez de Schön uma atracção?

Talvez se encontre a resposta a esta pergunta se percorrermos a sua obra em busca das idéias principais e se nos detivermos em algumas metáforas⁽⁵⁾ que utiliza como manifestações do seu pensamento. É nesse percurso de leitura que me proponho acompanhar-vos. Mas antes de iniciarmos essa caminhada, torna-se imperioso conhecer um pouco do seu *curriculum vitae*, pois que nele se encontram marcos determinantes para compreender a sua mensagem crítica e pedagógica.

4. D. Schön: breves notas do seu *curriculum vitae*

Donald A. SCHÖN, actualmente Professor de Estudos Urbanos e de Educação no MIT (Massachusetts Institute of Technology), nos Estados Unidos da América, tem uma formação filosófica de base e foi influenciado por John Dewey⁽⁶⁾, sobre cuja obra se debruçou quando do seu trabalho de doutoramento. Todavia, parece ter sido uma actividade imprevista que, à laia de acidente de percurso, o levou a aprofundar a temática que hoje lhe é tão própria: a formação dos profissionais. Essa experiência situa-se nos anos 70, quando foi convidado a colaborar num estudo sobre a formação de arquitectos

na Escola de Arquitectura e Planeamento do MIT. A tarefa aliciou-o para o estudo da educação profissional numa linha de desenvolvimento da reflexão a partir da acção. É no contexto desta experiência - sem dúvida uma experiência formativa para o próprio Schön - que é possível apreender o sentido da sua mensagem e o valor epistemológico que concede à prática.

5. Perspectivas de formação profissional em D. Schön

Para perspectivar a formação de profissionais, Schön tentou penetrar na compreensão da própria actividade profissional, a qual nos é apresentada como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos, em suma, uma criatividade a que dá o nome de *artistry*⁽⁷⁾. É um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala (*back talk*)⁽⁸⁾. A formação de um profissional dotado de tal competência deve portanto comportar situações onde o formando possa praticar sob a orientação de um profissional, um formador, que, simultaneamente treinador, companheiro e conselheiro (*coach*)⁽⁹⁾, lhe faz a iniciação e o ajuda a compreender a realidade que, pelo seu carácter de novidade, se lhe apresenta de início sob a forma de caos (*mess*). Esta componente de formação profissional prática (*p̄racticum*)⁽¹⁰⁾ em situação oficial, real ou simulada, é concebida como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas e, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (*learning by doing*).

Feita esta primeira síntese das suas considerações, analisemos agora a sua obra em maior pormenor.

6. A sociedade actual e a crise de confiança nos profissionais

Apesar da evolução científica e tecnológica dos nossos dias - ou talvez por causa dela - constata-se, na sociedade actual, uma crise de confiança nos profissionais recém-formados, como se a formação que lhes é dada de pouco lhes sirva para resolver os problemas com que se deparam. Na opinião de Schön há razões para isso, pois a formação a que são submetidos nas universidades é inadequada. Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluções nas mais sofisticadas estratégias que o pensamento racionalista técnico lhes ensinou; por vezes em vão. A crença cega no valor dessas estratégias não os deixa ver, de uma maneira criativa e com os recursos de que dispõem, a solução para os problemas. Sentem-se então perdidos e impotentes para os resolver. É o síndrome de se sentir atirado às feras, numa situação de salve-se quem puder ou de toque viola quem tiver unhas para a tocar. É o sentimento que tão bem descreve James Herriot no início do seu livro *If only they could talk* - cuja adaptação a folhetim passou na televisão portuguesa em 1989 sob o título de *O veterinário de província* - quando, deitado sob uma vaca prestes a parir e sem saber o que fazer, o jovem veterinário passa mentalmente em revista todas as figuras dos livros de obstetrícia por onde tinha estudado. É mais ou menos a situação em que todos os anos, afinal, se encontram os estagiários saídos das nossas licenciaturas. E isto acontece porque não fomos capazes de os preparar para lidar com situações novas, ambíguas, confusas, para as quais nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares.

Com efeito, a maior parte das situações com que se deparam não se apresentam com uma estrutura clara e bem definida. Cada situação surge ao princípio como um caso único, problemático. E perante estas situações problemáticas não há nada a fazer senão começar por tomar consciência da natureza do problema e compreendê-lo. Mas para o compreender é por vezes necessário desconstruir o problema manifestado para construir o problema existente⁽¹¹⁾. Só a partir daí

poderão então ser encontradas respostas nas teorias que foram aprendidas. Este processo implica uma ginástica mental e uma flexibilidade cognitiva, capaz de arqui-tectar cenários interpretativos possíveis⁽¹²⁾.

Para construir o problema é preciso dar nomes às coisas, identificá-las, estruturá-las e relacioná-las, vê-las com outros olhos, sob outros prismas, ser capaz de considerar importantes aspectos aparentemente irrelevantes e ignorar eventualmente aspectos que inicialmente pareciam ter uma importância capital. Neste processo chegamos por vezes a intuições subjectivas que, manifestando-se sob a expressão do Eureka, nada mais são do que o fruto de uma reorganização de conceitos interpretativos que, na sua nova configuração, permitem vislumbrar a luz ao fundo do túnel. Todo este processo tem a sua origem na situação problemática concreta e aponta para caminhos de acção a seguir.

7. O profissional perante a realidade

No seu livro *Educating the Reflective Practitioner* (1987), Schön convida-nos a observar os processos seguidos pelos profissionais ao analisar pormenorizadamente o que acontece com um arquitecto, professor de arquitectura, na sua interacção com uma aluna que o procura para com ele discutir um projecto. A aluna tinha sido dada uma tarefa que consistia em desenvolver um projecto para uma escola que ficaria situada num terreno com bastante declive. A aluna, tendo esbarrado com uma dificuldade que não conseguia resolver - adaptar a estrutura do edificio à natureza do terreno -, procura o mestre. Na presença dela, o arquitecto aborda a dificuldade de outra maneira, reformula o problema, vê-o sob outra perspectiva, vê como se fosse de outro modo, considera novas possibilidades para além daquelas a que a aluna tinha ficado agarrada. Pega no lápis e vai esboçando alternativas, ao mesmo tempo que as avalia nas implicações estéticas que têm para si e nas consequências funcionais para o utilizador. O seu discurso acompanha o seu desenho e o seu pensamento. Os se... então nesse caso são um comentário às possibilidades e às consequências. Em busca da solução, imagina uma estrutura global para o edificio a que então submete as partes. Em voz alta vai reflectindo, para que a aluna ouça, que nada é ainda fixo, que tudo pode ser alterado mas que é uma grande ajuda se se partir de uma idéia global. Olha o

desenho que projecta e relaciona-o com outras obras que ambos conhecem e cujo valor arquitectónico comentam. Ao projectar, avança em sequências, liga-as, e avalia cada uma delas de per si mas também nas suas relações com as outras. Está atento aos efeitos inesperados, aqueles que não tinha antecipado mas que podem revelar-se de interesse. No final, certifica-se de que o problema que lhe foi colocado está efectivamente resolvido e foi compreendido pela aluna.

A componente formativa deste discurso manifesta-se na verbalização do diálogo do arquitecto com a situação, do prático com a dificuldade que encontra. Ele deixa ouvir falar o seu pensamento para que a aluna possa segui-lo na flexibilidade dos processos criativos por que vai passando, desde a identificação da dificuldade até a estruturação do problema, da intuição ao raciocínio, da contemplação do desenho à imaginação do produto na sua forma final e à apreciação imaginativa do seu efeito. Pensa em voz alta. Conversa com a situação, ouve o que esta também tem para lhe dizer. Verbaliza os seus próprios processos de reflexão no decurso da própria acção.

Para além do professor de arquitectura, analisa igualmente um professor de música e um psicanalista, também eles formadores e verifica que, além dos conhecimentos e da técnica, os bons profissionais utilizam um conjunto de processos que não dependem da lógica mas são manifestações de talento, sagacidade, intuição, sensibilidade artística. Schön propõe que se olhe para eles, não exactamente para os considerarmos modelos a seguir, mas para os examinarmos no que fazem e no que são e para neles colhermos lições para os nossos programas de formação.

8. O agir profissional

Inerente à prática dos bons profissionais está, segundo Schön, uma competência artística não no sentido de produção do que normalmente se concebe por obra de arte mas um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista, o que ele designa por *artistry*, como atrás referimos. Esta competência, que lhes permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua actuação mesmo que não tenha sido pensado previamente; é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas acções e completa o

conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam. Esta competência, em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes.

É neste contexto que surgem na sua obra noções fundamentais como conhecimento na acção (*knowing-in-action*), reflexão na acção (*reflection-in-action*), reflexão sobre a acção (*reflection-on-action*) e reflexão sobre a reflexão na acção (*reflection on reflection-in-action*). Vejamos a distinção que estabelece entre estas noções.

O conhecimento na acção é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da acção; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma acção é bem desempenhada. É um *know-how* inteligente; poderíamos dizer que é a inteligência manifestada num *know-how*. É difícil ao profissional falar deste conhecimento. Todavia, se necessário, ele consegue descrevê-lo, consegue encontrar uma linguagem para falar dele. É isso que acontece quando nos colocamos numa perspectiva de auto-observadores, quando reflectimos sobre as nossas acções e tentamos descrever o conhecimento tácito que lhes está subjacente. Examinamos, por exemplo, a sequência de operações que efectuamos e os processos que seguimos, as pistas contextuais que nos guiam e as regras a que nos atemos, ou ainda os valores, estratégias e pressupostos que fazem parte das teorias de acção⁽¹³⁾ por que nos guiamos. Estas descrições são sempre construções pessoais, de carácter estático, porque diferidas no tempo. O conhecimento na acção, esse é dinâmico e resulta numa reformulação da própria acção.

As descrições verbais são fruto de uma reflexão. Todavia esta pode ocorrer em simultâneo com a acção ou retrospectivamente. No primeiro caso, Schön fala em reflexão na acção; no segundo, em reflexão sobre a acção. Se reflectimos no decurso da própria acção, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal como fazemos na interacção verbal em situação de conversação, estamos perante um fenómeno de reflexão na acção, entabulamos uma conversa com a situação. Se reconstruímos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente, então estamos a fazer uma reflexão sobre a acção. Exercemos naturalmente este tipo de reflexão quando a acção assume uma forma inesperada ou quando, por qualquer motivo, a percebemos a uma luz diferente da habitual, tal como acontece quando,

ao passarmos por aquela rua onde todos os dias passamos, reparamos um dia numa janela bonita que nunca tinha atraído a nossa atenção.

Embora por razões de sistematização estes dois tipos, ou melhor, estes dois momentos de reflexão nos apareçam distintos, o próprio autor reconhece que talvez não sejam assim tão distintos. Este comentário é importante até para esclarecer algumas críticas que relativamente a esta distinção lhe têm sido feitas⁽¹⁴⁾.

Estes dois momentos de reflexão têm um valor epistémico e tê-lo-ão ainda mais se sobre eles exercermos uma outra actividade que os ultrapassa: a reflexão sobre a reflexão na acção, processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na acção ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções⁽¹⁵⁾.

9. A epistemologia da prática e a crítica aos actuais currículos de formação de professores

A análise da actividade profissional, feita por Schön, salienta o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos correctos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema⁽¹⁶⁾. É o conhecimento contextualizado, a alinhar-se ao lado dos conhecimentos declarativo e processual desenvolvidos por uma epistemologia científica e técnica. Por detrás da epistemologia da prática que Schön defende está uma perspectiva do conhecimento, construtivista e situada, e não uma visão objectiva e objectivante como a que subjaz ao racionalismo técnico.

Se tomarmos como assente que a aprendizagem que se gera na prática é um elemento formativo importante, levanta-se então a questão de saber como é que este elemento deve ser considerado nos programas de formação profissionalizante.

Quando alguém aprende uma nova profissão, é iniciado nas suas convenções, dificuldades, exigências, limitações, saberes e linguagens específicas, sistemas de valores, conhecimento de casos típicos, esquemas de pensamento e de acção. A iniciação pode assumir formas diferenciadas: pode aprender-se por si só, pode aprender-se junto de um profissional tal como um artífice junto de um artesão ou pode ingressar-se num estágio orientado por um profissional, situação que Schön designa por *practicum*, como vimos, reservando para o profissional orientador a designação de *coach*, aquele que organiza situações em que o aluno possa praticar e confrontar-se com problemas reais cuja resolução implique reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, experiência de ter cometido erros, consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros assim como do aperfeiçoamento constante que tem a sua origem no auto-conhecimento operativo.

Esta situação de prática orientada, que tem como principal objectivo uma iniciação à profissão, não se pretende que seja - é preciso dizê-lo - uma imitação do mestre, mas um espaço de verificação de alternativas possíveis para agir em situação. Aliás, em Schön, a imitação é também um processo construtivo visto que, na sua perspectiva, a actuação do formador é interpretada ou conceptualizada pelo formando que a interioriza como sua, dependendo a qualidade do produto da imitação da capacidade de reflexão que este exerce sobre a actuação do formador⁽¹⁷⁾. Envolve uma estratégia pessoal, heurística, em que a experimentação e a reflexão como elementos auto-formativos desempenham um papel de primordial importância e assenta na ideia de que ninguém pode educar o formando se ele não se souber educar a si próprio. Este tem de assumir uma postura de empenhamento auto-formativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detem, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e sobre isso construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá, se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer.

10. O papel do formador

Nesta óptica, o papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender. Schön retoma assim a peda-

gogia dewyiana, e também rogeriana, ao afirmar que não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento. Esta verdade é tanto mais válida neste contexto quanto é certo que a competência profissional implica um conhecimento situado na acção, holístico, criativo, pessoal, construído, um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as consequências que delas decorrem.

A presente proposta de formação salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir, como tempo de clarificação do sentido das mensagens entre o formador e o formando, de diálogo com a própria acção e de aceitação dos desafios que esta provoca. Esta metodologia não exclui - e isto também precisa de ser tornado explícito para que a mensagem do autor não venha a ser mal interpretada e aplicada - que o papel de facilitador que o formador desempenha não possa envolvê-lo num tipo de ensino mais tradicional, expositivo e que ele assuma, quando necessário, a função de comunicar informação, descrever teorias, discutir aplicações, exemplificar, etc. Mas, sempre que possível, deverá retomar as actividades que lhe são próprias e que consistem em demonstrar, questionar, aconselhar e exercer o espírito crítico. Embora a aprendizagem do fazer através do fazer e o desenvolvimento da sensibilidade criativa sejam dois elementos fundamentais na educação profissional, esta não exclui a aprendizagem de regras, factos e conceitos fundamentais e este tipo de aprendizagem parece adequar-se mais a um ensino de tipo expositivo.

A actividade do formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a decisão. No caso do professor de arquitectura, o seu discurso caracterizava-se por a enunciação estar contextualizada nas tentativas que a aluna tinha feito para projectar, por as demonstrações serem acompanhadas de verbalizações e pelo discurso estar dependente de uma reflexão do formador em diálogo com a situação e com a aluna.

Na situação de formação o orientador desempenha fundamentalmente três funções: abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua actuação

as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem.

11. Estratégias de formação

No desempenho das funções acima enunciadas Schön identifica três estratégias de formação: a experimentação em conjunto (joint experimentation), a demonstração acompanhada de reflexão (follow me) e a experiência e análise de situações homológicas (play in a hall of mirrors).

Para concretizar o seu pensamento, o autor apresenta as três estratégias sob a forma de vinhetas que depois analisa. Consideremos em primeiro lugar o cenário da experimentação conjunta. Após a execução de uma peça por uma aluna de música, o músico, o formador, pergunta à aluna se gostou da execução que fez; a resposta não é inteiramente afirmativa. A partir da apreciação analítica e descritiva, o profissional sugere outras maneiras de executar aquela peça, maneiras que talvez correspondam melhor às expectativas que a aluna tinha criado e às quais não tinha sido capaz de corresponder. Lado a lado, mas num esforço comum, envolvem-se os dois na resolução do problema que ambos assumiram como seu: a execução musical com a qualidade pretendida. Ao mesmo tempo que convida a aluna a tentar, o formador demonstra, também ele, que a prática é um campo de experimentação.

Neste tipo de modalidade é fundamental partir do que o formando gostaria de realizar, o que justifica a afirmação do autor de que esta estratégia só resulta "when the student can say what she wants to produce" (p. 296).

Porém, nem sempre o formando sabe o que deseja e temos de admitir que, nalgumas circunstâncias, o formador tem de ter um papel mais activo, quiçá mais directivo. Nesses casos, a modalidade da demonstração parece ser mais apropriada. Consiste na execução, geralmente improvisada, de uma actividade que se executa e se comenta pouco a pouco. É um processo que parte do global para o particular, do todo para as partes e de novo volta ao todo. Esta estratégia, em vez de ser vista em termos de "o formador demonstra; o formando imita", tem de ser considerada como "o formador demonstra, descreve o que demons-

tra, reflecte sobre o que faz e o que descreve. De igual modo procede o formando, ao interrogar-se sobre o sentido da acção observada e descrita”.

A vinheta, neste caso, é muito interessante. É a descrição de uma aluna que aprendeu violoncelo com Pablo Casales e conta como este a mandava imitar tudo o que ele fazia a tal ponto que ela se tornou uma cópia do mestre. Chegada a esse estádio, o mestre pegou no violoncelo e tocou a mesma peça, mas de uma maneira inteiramente nova. Disse-lhe então: “acabo de lhe demonstrar como é que se improvisa Bach. A partir de agora, estude Bach desta maneira: aprenda a improvisar”. Quer isto dizer que o artista começou por demonstrar a técnica para, em seguida, demonstrar como é que se pode improvisar num estilo pessoal.

No caso da homologia explora-se, na situação de aprendizagem, o paralelismo com a situação da prática profissional, ou vice-versa. Nesta modalidade, o formador e o formando movem-se em registos homólogos: o registo da prática propriamente dita e o registo da aprendizagem como preparação para a actuação profissional. A situação exemplificativa joga-se, nesta vinheta, entre um futuro psicanalista e o seu formador, também ele psicanalista⁽¹⁸⁾. Para aprender a ser psicanalista, é preciso aprender a compreender os outros e a relação que eles estabelecem; para uma pessoa se desenvolver, é preciso aprender a compreender as relações consigo próprio e com os outros. O formando, psicanalista, estava com dificuldades em compreender o problema da cliente com quem estava a praticar, a qual, para além de experienciar dificuldades de relacionamento com o homem com quem vivia, tinha também problemas de relacionamento com o próprio psicanalista. Mas, curiosamente, o relacionamento entre o psicanalista formando e o seu formador também não era bom.

O psicanalista profissional tenta ajudar o formando a identificar e compreender o problema da cliente; ao fazê-lo, estabeleceu um paralelismo entre as dificuldades de relacionamento desta com o companheiro e desta com o psicanalista formando. Este, por sua vez, ao analisar a transcrição da sua conversa com o formador, apercebeu-se de que, na sua relação com ele, experienciava alguns problemas que se assemelhavam aos da sua cliente. Ambos eram muito dependentes do outro, ambos desejavam que o outro lhes dissesse o que deviam fazer; e ambos se sentiam culpados pela actuação que tinham.

A transação entre o formando e o formador foi um espelho que, ao espelhar a transação entre cliente e psicanalista, a tornou compreensível. A técnica da

análise de situações homológicas que o formador utilizou para ajudar o formando a compreender os problemas de relacionamento da sua cliente permitiu a este compreender o seu próprio problema de relacionamento com ele. Através de olhares de proximidade e distanciamento, tal qual acontece numa sala de espelhos, alternando entre a reflexão sobre o vivido e a reflexão sobre o observado, o formando compreendeu do exterior (através do olhar sobre o outro, a cliente) o que se passava no interior de si próprio e como devia agir em relação a si e a ela.

No seu conjunto, as estratégias formativas que Schön preconiza incluem: demonstrações acompanhadas de comentários sobre os processos seguidos, esclarecimentos sobre as contribuições que os vários domínios do saber podem trazer para o problema em causa, crítica, re-apreciação, verbalização do pensamento como expressão dos processos de reflexão na acção e diálogo com a situação, envolvimento do formando nesse mesmo diálogo, atenção operativa às réplicas da própria situação, encorajamento, instruções, sugestões, iniciação do formando na linguagem própria da profissão e nas formas de pensamento e de actuação características dos profissionais.

Todas estas estratégias devem estar envoltas numa atmosfera de compreensão das dificuldades vividas pelo formando e do sentimento de caos que normalmente o assalta nos primeiros momentos de iniciação à profissão; devem estar perpassadas por uma atitude de ajuda para que consiga encontrar a ordem no meio do caos.

12. Em jeito de resumo

A questão que Schön fundamentalmente aborda na obra que temos vindo a analisar é a seguinte: que tipo de formação para as profissões é adequada a uma epistemologia da prática que tenha como base a reflexão inerente e decorrente da própria acção tal como a praticam os bons profissionais?

Na sua opinião os actuais currículos são currículos normativos. Apresentam primeiro a ciência de base, em seguida a ciência aplicada e, finalmente, um estágio em que se presume que os alunos apliquem aos problemas do dia a dia profissional as técnicas que resultam das investigações em ciência aplicada. Neste tipo de currículo há uma hierarquia de conhecimentos, assumindo o conheci-

mento básico, teórico, proposicional, declarativo, um lugar de privilégio. Considera-se também que a capacidade de resolver os problemas profissionais assenta na selecção das técnicas que melhor se adaptam a uma determinada situação. Educa-se com base na convicção de que é possível encontrar na ciência e na técnica uma solução correcta para cada caso; considera-se que a verdade é objectiva, única, reside nos factos e dispensa a interpretação pessoal que destes fazem os sujeitos envolvidos nas situações reais que, acentua, são situações problemáticas.

Mas não obstante a consideração de que talvez os cursos não preparem para as profissões, o autor constata a existência de muito bons profissionais, de profissionais muito competentes. Como é isso possível, podemos perguntar-nos. Schön coloca-se esta mesma pergunta e afirma que só a análise da performance desses profissionais poderá fornecer a resposta.

A sua resposta vai no sentido de propor que se estude o que se passa em ambientes de aprendizagem artística como um estúdio de arte e design, uma escola de música e dança ou em actividades de treino de desportistas ou ainda nos contextos próprios da formação artesanal. Nestas situações, constata Schön, os aprendentes são iniciados por um prático, um profissional e, sob a sua orientação, aprendem a fazer fazendo e reflectindo sobre os problemas, vendo-os sob diferentes pontos de vista, construindo soluções para cada caso, verificando a validade das soluções construídas. Ao fazer esta proposta, não nega a importância do ensino da ciência aplicada⁽¹⁹⁾; considera, porém, que esta só é válida se for combinada com a prática profissional realizada em ambientes de formação profissional prática que integrem acção e reflexão na acção, considerando estas como fonte de conhecimentos que se geram na própria acção (*knowing-in action*).

Esta proposta de formação profissional levanta algumas questões. Uma delas diz respeito às ocasiões de formação. Para que os formandos sintam liberdade para aprender através da acção, as situações em que praticam não devem apresentar-se portadoras de riscos em demasia, sobretudo se forem riscos que envolvam terceiros; além disso, aos aprendentes têm de ser dadas oportunidades para recorrerem a profissionais competentes que os iniciem na sua profissão mas também na sua aprendizagem profissional, o que implica, entre outras coisas: saber pedir ajuda, encontrar a palavra certa, ver por si próprio e à sua maneira aquilo que um profissional precisa de ser capaz de ver.

Outra questão tem a ver com a natureza das relações interpessoais que se estabelecem e que, como em qualquer outra situação, determinam as condições de aprendizagem. As relações entre o formador e o formando em muitos casos começam por ser relações de defesa de parte a parte. No início, o formando sente uma tremenda confusão. A profissão em que está a iniciar-se aparece-lhe misteriosa, o mundo em que está a entrar é para ele um caos kafkiano. Não sabe como agir e tem a sensação de que o profissional lhe está a esconder informação em vez de o estar a ajudar; coloca-se assim numa posição de desconfiança e defesa. O formador, por sua vez, encontra-se perante o dilema de ter de pedir ao formando que confie nele, que se deixe guiar, mesmo que não perceba as razões de ser de determinadas solicitações, que se abandone e entregue às experiências que lhe vai propondo.

O que pode ele fazer para ajudar o formando a vencer o sentimento de caos e a encontrar a ordem sem lhe dizer abertamente o que deve fazer? Como pode ensinar-lhe indirectamente o que deve fazer numa fase em que o mundo vivencial por ambos partilhado é ainda tão pequeno que até o próprio diálogo se torna difícil? É este o sentido das palavras do autor, quando afirma:

It is as though the studio master had said to him, "I can tell you that there is something you need to know, and with my help you may be able to learn it. But I cannot tell you what it is in a way you can now understand. I can only arrange for you to have the right sorts of experiences for yourself. You must be willing, therefore, to have these experiences. Then you will be able to make an informed choice about whether you wish to continue. If you are unwilling to step into this new experience without knowing ahead of time what it will be like, I cannot help you. You must trust me" (p. 93)

Perante esta situação o formando sente-se dependente do formador, sujeito a ele, sente que tem de agir como este quer e esta situação provoca-lhe sentimentos de perda de liberdade e fere-o no seu sentido de independência. A atitude de defesa manifestada pelo formando desencadeia geralmente uma atitude idêntica por parte do formador, a qual se pode agudizar e transformar numa falta de diálogo sistemático se a perda de confiança não for analisada e consciencializada em devido tempo. Aliás, neste como em muitos outros contextos, é a falta de diálogo que leva normalmente a situações deste tipo. O diálogo e a reflexão

recíproca a que aludimos acima deve também incidir sobre as relações interpessoais e sobre os sentimentos por que ambos, formador e formando, vão passando. É que, ao princípio, os formandos não estão em posição de perceber coisas essenciais, faltam-lhes capacidades perceptivas que só a experiência lhes pode dar; também não partilham com o formador uma linguagem que lhes permita dialogar numa negociação construtiva de sentido. Vêem os fenómenos de uma maneira diferente, alternativa, provocadora de conflitos de interpretação conceptual⁽²⁰⁾. As próprias instruções do formador parecem-lhes ambíguas, as sugestões difíceis de realizar, as críticas confusas e misteriosas. A única solução é realmente confiarem, deixarem-se conduzir. Com o tempo aprenderão a conhecer o que devem conhecer e como devem fazer. A pouco e pouco penetram no discurso do formador e negociam com este a significação do seu próprio discurso num diálogo recíproco, construtivo de um saber estar e ser profissional.

A proposta de Schön parece oportuna num momento em que alguns educadores se começam de novo a perguntar como é que se pode introduzir nos currículos o elemento de competência profissional que ronda a raia da competência artística mas que, além de não poder ser vista como uma mera aprendizagem artesanal, deve ser integrada com componentes de ciência pura e aplicada. Outros, pelo contrário, parecem teimar em não querer ver a importância desse elemento e, sobretudo, a sua articulação com os outros ingredientes do currículo.

Ao responder a esta questão, Schön considera que as escolas que formam profissionais devem rever os seus currículos e o conceito de epistemologia da prática e incluir, nos currículos dos cursos profissionalizantes, uma forte componente de prática. A componente prática deve ocorrer no que designa por *reflective practicum*, que define como uma situação que, aproximando os alunos do mundo real, ou colocando-os nesse mundo, lhes permite aprender a fazer fazendo, embora sem total responsabilidade. Actuam num mundo virtual, relativamente livre de pressões e riscos e onde podem controlar alguns dos constrangimentos que na vida profissional dificultam uma reflexão na acção, podendo assim olhar o mundo profissional numa situação de prisma através do qual possam ver a utilidade do que aprenderam nos cursos.

Num estágio deste tipo os alunos aprenderão a reflectir na acção e verão que a simples aplicação da regra é insuficiente, desenvolverão novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas.

Os formadores chamarão a atenção para as zonas de indefinição e para a necessidade de se proceder à caracterização da situação. Os formandos desenvolverão os seus esquemas de conhecimento e de acção de uma forma pessoalizada. Será uma estratégia formativa, construtiva, flexível, pessoal.

Schön não deixa de chamar também a atenção para que o estágio não pode ser considerado um aspecto menos importante nos currículos, uma actividade de segunda, mas deve-lhe ser reconhecida legitimidade e estatuto, devendo os formadores ser escolhidos entre os melhores elementos do corpo docente, problemática que, aliás, aparece hoje frequentemente levantada em revistas da especialidade, sobretudo americanas. Afirma até que "the process of coaching and the learning experiences of the practicum must become central to the intellectual discourse of the school" (p.171)

Adverte ainda para o possível fracasso de um estágio que se afaste muito das condições reais ou em que os alunos estejam demasiado sobrecarregados.

13. Reflexão crítica sobre a situação da formação de professores em Portugal

Quando, nos anos 70, a Universidade Portuguesa decidiu abrir cursos profissionalizantes em formação de professores, provocou em grande parte dos universitários uma enorme reacção. A Universidade tem por missão construir e divulgar o saber, cultivar - argumentava-se - e aduzia-se que não compete à Universidade profissionalizar ninguém, mas apenas proporcionar aos cidadãos conhecimentos que estes depois poderão aplicar na profissão que vierem a escolher. Esta posição encontra-se ainda hoje bastante arraigada nas Faculdades de Letras, não obstante a pressão que sobre elas foi exercida no sentido de criarem condições de profissionalização.

Entre outras razões de ordem sociológica, este movimento prende-se, segundo creio, também com o facto de o professor não ter sido visto como um profissional em anos passados, aspecto para o qual muito contribuiu a falta de professores qualificados e o recurso a professores eventuais e provisórios. Felizmente hoje em dia pretende-se inverter este caminho e consagrar a necessidade de preparação do professor como profissional, como o atesta o capítulo IV da Lei de Bases do Sistema Educativo.

No entanto, vejo começarem a acastelar-se nuvens de dúvida sobre a capacidade de a Universidade preparar bons professores e continuar a exercer a sua acção formativa no decurso da chamada formação contínua dos docentes.

Grande parte destas dúvidas residem, a meu ver, no facto de as Universidades não terem sabido compreender as exigências que comporta uma formação integral do professor e, sobretudo, de não terem sabido dar o justo valor à dimensão prática da formação profissionalizante como núcleo de desenvolvimento construtivo e pessoal do futuro professor. Se confrontarmos a gestão curricular dos cursos de engenharia com a gestão dos cursos de formação de professores, facilmente nos apercebemos da diferença. Nos anos terminais dos cursos de engenharia, os alunos trabalham em pequenos grupos, em redor de uma tarefa de projecto simultaneamente catalizadora e dinamizadora dos seus saberes e são devidamente acompanhados por professores universitários ou por profissionais com funções semelhantes às que Schön atribui ao seu coach⁽²¹⁾. Porém, esta modalidade não é sentida como necessária nos cursos de formação de professores, onde disciplinas de natureza muito aplicada chegam a contar com turmas práticas de 30 alunos e até mais⁽²²⁾.

A situação complica-se no estágio pedagógico, o parente pobre de todas as disciplinas, actividade que os docentes universitários não vêem reconhecida nem nas horas que lhe dispensam nem no prestígio com que essa actividade é vista. O que acontece é que a Universidade se demite da sua função de ajudar o aluno a relacionar teoria e prática e a saber servir-se do seu saber para com ele resolver problemas práticos e, nessa actividade, aprofundar e consciencializar o seu saber.

Outra parte das dúvidas sobre a capacidade de as Universidades formarem bons profissionais poderá residir em abordagens de ensino que privilegiem o racionalismo técnico e coloquem demasiada ênfase no paradigma da ciência aplicada. A ser verdadeira esta minha conjectura, compreende-se o entusiasmo que rodeia a aceitação das idéias de Donald Schön e que me levou a apelidar o fenómeno de "coqueluche contagiante". O meu receio é que uma má interpretação das suas ideias venha apoiar a opinião dos que defendem que a componente académica (também às vezes chamada científica, bem reveladora de como a sociopsicopedagógica não é considerada científica) compete à Universidade enquanto que o rito de iniciação profissional compete à Escola, ficando a dimensão

psicopedagógica a pairar no ar à espera de ser ensanduichada em qualquer lugar entre a Universidade e a Escola. A mensagem de Schön não é essa. E isto precisa de ser dito claramente. O autor defende que, ao reverem os seus currículos, as escolas que formam profissionais devem incluir uma forte componente de prática acompanhada de reflexão que ajude os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição⁽²³⁾.

Defensora da prática pedagógica como tenho sido desde os meus tempos de orientadora de estágio no ensino secundário, não estou, todavia, presa a um modelo único e admito até que o modelo vigente nos ramos educacionais e nas licenciaturas integradas é, talvez, excessivamente caro para a eficácia que detém. Se tivesse que eliminar algum dos figurantes neste modelo eu não eliminava - disso tenho a certeza - o orientador da escola, peça que considero fundamental. Mas toda a medalha tem o seu reverso e, a ter de o fazer, ficaria um pouco apreensiva sobre a preparação de alguns orientadores para o desempenho das tarefas que são específicas da supervisão. Esta convicção baseia-se na forma naturalista como fui indigitada para orientadora de estágio nos anos 70 sem ter sido submetida a uma preparação especial, processo que, decorridos vinte anos, ainda continua a vigorar; mas também nas necessidades expressas pelos orientadores em conversas particulares, em reuniões e em cursos que tenho orientado e, mais recentemente, nas motivações que sei terem estado na base de muitas candidaturas ao Mestrado em Ciências da Educação/Especialidade de Supervisão que, no ano lectivo de 1990/91, abriu na Universidade de Aveiro⁽²⁴⁾. Será que, em regra, os orientadores se sentem à-vontade na utilização das estratégias formativas que, desencadeando mecanismos de reflexão sobre a acção, têm um papel epistémico, construtivo, na formação dos seus estagiários? Será que possuem o saber e o saber-ser em psicologia interpessoal indispensável a uma relação saudável e eficaz? Será que conhecem e aceitam o percurso seguido pelo aluno na Universidade ou, pelo contrário, caminham em direcção paralela, quiçá oposta, como o têm comprovado investigações realizadas noutros países? Será que se sentem perfeitamente actualizados nas metodologias de ensino da sua disciplina?

Estas preocupações poderiam ser facilmente ultrapassáveis se, em redor de cada uma das instituições de formação de professores, se constituíssem equipas formativas e se os orientadores de estágio tivessem uma preparação

especial, pertencessem eventualmente a um quadro profissional especializado, trabalhassem em contacto e sintonia com a instituição de formação não só em actividades de formação inicial mas também de divulgação, investigação e formação contínua⁽²⁵⁾.

A leitura de Schön desperta-me também para considerações sobre a abordagem reflexiva em formação de professores⁽²⁶⁾. Esta abordagem, que vem contrapor-se ao movimento que enfatizava a aprendizagem de técnicas e a instrução por oposição à formação, tem sido muito defendida nos últimos anos, assumindo particular relevo, nos EUA, Zeichner e Liston na Universidade de Wisconsin e Dorin Ross na Universidade da Flórida. A ênfase na reflexão caiu bem fundo nos americanos porque os levou de regresso a John Dewey, o seu grande filósofo da educação. Mas também os australianos com John Smyth, entre outros, lhe têm dedicado grande atenção.

A questão que por vezes se coloca e que eu gostaria de colocar aqui é a que diz respeito ao objecto da reflexão. Schön é claro: reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção. Mas o que é a acção do professor? Em que domínios se manifesta? Se utilizássemos a categorização dos níveis de reflexão proposta por van Manen (1977), teríamos três níveis: a) análise de técnicas que levam a objectivos ou meios que levam a fins sem que os objectivos ou os fins sejam discutidos; b) análise das relações entre princípios ou concepções e práticas, o que implicaria avaliar as implicações educativas e as consequências das nossas acções e c) análise de cariz ético e político, o que envolveria uma reflexão sobre o próprio conceito de educação. Schön tem sido criticado (Goodman, 1989) por se ficar pelos dois primeiros níveis. Os australianos, nomeadamente Smyth (1987), abordam com grande insistência o terceiro nível.

Mas seja qual for o nível a que a reflexão se realize, há que saber desenvolver a capacidade de reflectir, o que não é de toda tarefa fácil, nomeadamente em Portugal onde o ensino, a todos os níveis, se tem preocupado pouco por desenvolver esta capacidade. E se, por um lado é difícil desenvolvê-la nos alunos, mesmo que estes já sejam estagiários, é fácil para os profissionais, os professores neste caso, deixá-la adormecer, embalada pela automatização das rotinas que se seguem às descobertas que um dia fizeram para resolver um determinado problema. Mas, recordemos Schön e a sua convicção de que é sempre possível reflectir sobre o que conhecemos, mesmo que o conhecimento seja tácito.

Outra questão que gostaria de abordar prende-se com a relação entre a reflexão e o conhecimento: conhecimento que é gerado pela reflexão e conhecimento que sustenta a reflexão. A passagem do saber ao saber-fazer em formação de professores constituiu sempre para mim uma preocupação; mais do que uma preocupação, um desafio até. E embora sempre considerasse que a reflexão tinha de estar presente nessa transformação, iludi-me quanto à facilidade e ao processo dessa transformação. Numa primeira fase tentei identificar os conhecimentos indispensáveis a essa operação e estudei a sua transferência para o saber-fazer colocando-me num paradigma de ciência aplicada. O saber-fazer era para mim o lado funcional, pragmático, do saber, numa relação que se assemelharia a uma moeda de duas faces que se revela sequencialmente. Durante certo tempo senti-me satisfeita com este paradigma. Até que ele se me revelou incompleto - não totalmente errado - por não desenvolver as capacidades necessárias para operar em situações de incerteza. Verifiquei que, nestas circunstâncias, o aluno-futuro professor procurava a resposta numa orientação linear e directa. Em vão. As respostas, nestes casos, vêm de caminhos enviados, cruzados e escondidos por curvas encobertas. Para as descobrir é preciso compreender bem o problema e reorganizar os saberes relevantes. A resposta surge então e nessa descoberta produz-se um novo saber que a reflexão ajuda a solidificar. Todavia, esse novo saber só se produz, essa reflexão só se dá se o sujeito tiver uma base de conhecimentos sobre os quais possa reflectir.

O que a mim me parece poder ser muito interessante na relação entre um formando e um profissional é a relação catalizadora que se pode estabelecer entre estes momentos e formas de conhecimento. As questionações do formando podem constituir um desafio para o aprofundamento e a consciencialização do saber do profissional ao mesmo tempo que os conhecimentos do formando, se actualizados, podem ser uma fonte de alimentação contínua do formador. Mas para o formando, o contacto com o formador desperta-o para a consciência de quão pouco trabalhado está ainda o seu saber. O que distingue um profissional experiente de um noviço não é tanto a quantidade do saber, mas a sua qualidade, a capacidade de relacionar, seleccionar, ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em acção a sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo com rapidez, espontaneamente e sem esforço⁽²⁷⁾. Além disso, falta-lhes geralmente a capacidade de compreenderem e decidirem em que circunstâncias devem aplicar os conhecimentos que pos-

suem. Quer isto dizer que, embora detentores do saber declarativo e processual, lhes falta ainda o saber contextual e estratégico que tanto caracteriza o bom profissional. A diferença entre os profissionais e os novatos é que estes estão dependentes do conhecimento de uma maneira muito mais directa do que os profissionais experientes que, por sua vez, dependem muito do conhecimento assimilado e tácito. Mas sobre esse conhecimento e sobre a sua actuação é possível reflectir e, ao fazê-lo, aprofunda-se o que se sabe e cresce-se no desenvolvimento profissional.

A terminar estas reflexões, importante me parece também fazer um comentário às estratégias formativas. É frequente afirmar-se como verdade óbvia que a homologia é uma estratégia fundamental em formação de professores; mas a estratégia homológica proposta por Schön sob a metafórica designação de *hall of mirrors* não consiste apenas em criar no formando uma vivência semelhante a outras que deverá proporcionar às pessoas com quem vai interagir; o processo que propõe faz um apelo à reflexão e exige do formador uma extraordinária capacidade de interpretação, compreensão do outro e capacidade de questionamento. Será que nós, supervisores, temos essa competência? A leitura da vinheta apresentada por Schön é, penso eu, um bom convite a um momento de formação contínua.

A juntar a esta estratégia, Schön refere a demonstração e a experimentação conjuntas. Já anteriormente teci algumas considerações a respeito do sentido da imitação subjacente à demonstração. Referir-me-ei agora à oportunidade da utilização destas estratégias de formação. Podemos correr o risco de as considerarmos numa hierarquia de valor ou qualidade e tendermos, hoje em dia, a preferir a homologia por parecer apelar mais à personalidade, ou a experimentação conjunta por ter um cariz de democratização, desvalorizando a demonstração como técnica directiva e desfasada no tempo. Com efeito, creio que existe hoje, nalgumas circunstâncias do mundo educacional português, um excessivo arrepio perante tudo o que tiver uma tonalidade de directividade que, muitas vezes, se confunde erroneamente com autoritarismo. E, todavia, investigações realizadas por Glickman (1985), Glickman e Gordon (1987) e Gordon (1990) dão-nos conta que não é lícito supor que uma atitude não-directiva é mais bem aceite pelos professores e mais eficaz na sua formação. Também não é lícito supor o contrário, deve clarificar-se. O que os investigadores verificaram é que a adequação da utilização de estratégias

directivas, não-directivas e de colaboração tem a ver com o nível de desenvolvimento do professor (incluindo factores de personalidade e domínio da matéria), situação que exige do supervisor conhecimentos sobre a psicologia do adulto e a relação interpessoal, para além de conhecimentos da matéria em causa.

Onde é que nos encontramos em relação aos resultados destas investigações?

E termino com esta pergunta, também ela a exigir uma reflexão.

Notas

(1) Este artigo foi publicado, pela 1ª vez em 1991, nos Cadernos CIDInE, 1,5-22, hoje esgotado. Reproduz-se aqui, com pequenas alterações.

(2) Veja-se, como exemplo, *Journal of Curriculum and Supervision*, Fall 1989, 5 (1).

(3) Não escapei a essa influência ao incluir o estudo de D. Schön nos conteúdos programáticos da disciplina de Supervisão que leccionei, em 1990-91, no Mestrado em Ciências da Educação/Especialidade de Supervisão, na Universidade de Aveiro.

(4) Como explicitado na nota (1) este artigo foi escrito em 1991. Hoje já se conhecem mais intervenções de Schön no campo da formação de professores, nomeadamente a conferência apresentada no 43º Congresso Anual da ASCD em Boston, em 1988 e reproduzida, em tradução, em Nóvoa (1992) e a conferência plenária proferida em 1992, em Santiago de Compostela, no Congresso Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado e reproduzida em Montero Mesa e Vez Jeremias (eds.) (1992).

(5) Metáfora, do grego *metapherein*, significa transpor e tem uma certa conotação de transgressão. George Lakoff e Mark Johnson, no seu livro *Metaphors we live by* (1980) chamaram a atenção para a natureza metafórica da linguagem do nosso dia a dia, reveladora dos mecanismos de percepção, interpretação e codificação da realidade, cuja complexidade obriga, por vezes, o humano a uma digressão conceptualizante e permite compreender a essência dos fenómenos quando vistos a uma luz diferente. No contexto da formação de professores, dizemos, por exemplo, que a formação inicial é apenas um primeiro passo, que o estágio pedagógico é uma ante-câmara. No primeiro caso, servimo-nos da imagem da caminhada para conceptualizar a vida profissional como uma rota a percorrer. No segundo, vemos a vida profissional como um vasto espaço, precedido de um outro, de carácter introdutório. Este livro de Lakoff e Johnson desencadeou recentemente abordagens de investigação em educação que tentam captar a essência do pensamento através da análise das metáforas utilizadas.

(6) Para além da influência de *How we Think*, de John Dewey, manifesta-se também a influência de Polanyi (*The Tacit Dimension*), Wittgenstein (*Philosophical Investigations*), Thomas Kuhn (*The Essential Tension: Selected Studies in Scientific Tradition and Change*).

(7) *Artistry* é um conceito fundamental na obra deste autor. Por isso, resolvemos transcrever algumas passagens do seu livro de 1987 em que aborda esta noção:

- Inherent in the practice of the professionals we recognize as unusually competent is a core of artistry.

-Artistry is an exercise of intelligence, a kind of knowing, though different in crucial respects from our standard model of professional knowledge.

-(...) In the terrain of professional practice, applied science and research-based technique occupy a critically important though limited territory, bounded on several sides by artistry. There are an art of problem framing, an art of implementation, and an art of improvisation - all necessary to mediate the use in practice of applied science and technique. (p.13).

Afirma também: I have used the term professional artistry to refer to the kinds of competence practitioners sometimes display in unique, uncertain, and conflicted situations of practice. (p.22). E ainda: Design professionals such as architects and urban designers, along with practitioners of such professions as law, management, teaching, and engineering, deal often with uncertainty, uniqueness, and conflict. The nontoutine situations of practice are at least partly indeterminate and must somehow be made coherent. Skillful practitioners learn to conduct frame experiments in which they impose a kind of coherence on messy situations and thereby discover consequences and implications of their chosen frames. From time to time, their efforts to give order to a situation provoke unexpected outcomes - "back talk" that gives the situation a new meaning. They listen and reframe the problem. It is this ensemble of problem framing, on-the-spot experiment, detection of consequences and implications, back talk and response to back talk, that constitutes a reflective conversation with the materials of a situation- the designlike artistry of professional practice. (p 157-158).

Esta conceptualização está próxima da reflexão que desde 1981 tenho vindo a fazer sobre os ingredientes que integram a competência profissional dos professores e de entre os quais tenho destacado o conhecimento, a prática orientada e o desenvolvimento do cunho pessoal que cada um imprime à sua actuação (Alarcão, 1981, 1989a, 1991a e Tavares e Alarcão, 1985). Schön dá, porém, um relevo particular a este último ingrediente e à flexibilidade que o seu desenvolvimento proporciona; questiona além disso a crença na pura aplicação da ciência. As várias tentativas que fiz para traduzir para português a expressão "teaching skill", tão utilizada nas décadas de 70 e 80 para designar esta integração pessoal do saber, do saber-fazer e do ser, poderão estar na base de algumas reservas com que a minha perspectiva tem sido acolhida, sobretudo por aqueles que não se libertaram ainda da conotação behaviorista que o termo "skill" adquiriu numa determinada altura, sobretudo em psicolinguística e em metodologia do ensino de línguas, mas também em parte nalguns programas de formação de professores que se situaram numa linha muito próxima da dos de desenvolvimento de competências que proliferaram nos Estados Unidos

da América. O espectro semântico que subjaz à minha utilização do conceito de "skill" radica, porém, na linguagem dos estudiosos do desenvolvimento de capacidades psicomotoras (Bilodeau, 1966; Fitts, 1964; Fitts e Posner, 1973; Welford, 1968), de capacidades psico-sociais (Argyle, 1978) e do pensamento (Anderson, 1982, 1983) e envolve o desenvolvimento do indivíduo nas suas várias dimensões, incluindo a cognitiva e a afectivo-relacional. Tentando fugir à conotação negativa que o termo continua a manter entre nós, e também devido ao natural aprofundamento da minha própria conceptualização, tenho recentemente vindo a explorar a metáfora de "designer" como um potencial explicativo para a complexidade das dimensões profissionais do professor. Sobre as dimensões de formação dos professores, concebidos como "designers", veja-se Alarcão (1991a). Na mesma linha de pensamento tentarei abordar, numa próxima oportunidade, a formação profissional numa perspectiva aristotélica em que a teoria, a praxis e a poiesis se interligam.

(8) Ao introduzir a sua noção de back talk, Schön (1987) afirma: (...) reflection-in-action is a reflective conversation with the materials of a situation - "conversation", now, in a metaphorical sense. Each person carries out his own evolving role in the collective performance, "listens" to the surprises-or, as I shall say, "back talk"- that result from earlier moves, and responds through on-line production of new moves that give new meanings and directions to the development of the artifact. (p.31)

(9) Schön vai buscar à linguagem do desporto a noção de coach (treinador). Não é, porém, treinador no sentido behaviorista, meramente interessado na performance exterior. É o treinador humanista, aquele que sabe que o desportista não deixa de ser humano e que a performance é tanto melhor quanto mais empenhado o desportista estiver e quanto melhor a compreender e compreender as características da sua própria actuação. É o treinador exigente mas compreensivo, atento à performance mas também ao sentido que o desportista lhe atribui.

(10) Practicum significa situação prática, aula prática, estágio.

(11) É o conceito de problem-setting como um primeiro passo para o problem-solving, na concepção de Dewey.

(12) Sobre a teoria da flexibilidade cognitiva, ver R. Spiro & al. (1987). Por minha sugestão, esta teoria está a ser aplicada à formação de professores e é neste momento objecto de um projecto de investigação conducente a doutoramento que, sob a minha orientação e a do próprio R. Spiro, se encontra em curso na Universidade de Aveiro, desenvolvido pelo Lic^o António Moreira e subordinado ao tema "Desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos alunos-futuros professores: uma experiência em Didáctica do Inglês".

(13) No livro *Theory in Practice*, que publicou com C. Argyris (1974), é explicitado o conceito de teorias de acção e analisada a sua relação com teorias que realmente informam a prática e que os autores designam por theories in use. Teorias de acção são teorias que determinam o comportamento que alguém deliberadamente tem e na base das quais é possível explicar a sua actuação presente ou prever a futura. Estas teorias fazem parte da pessoa, implicam planos de acção e estratégias para os realizar, constituem a filosofia subjacente à própria intervenção do

sujeito, aquilo a que os autores chamam *theory of practice*, mas nem sempre coincidem com ela, pois esta é regida pelas teorias que efectivamente se põem em marcha numa situação concreta (*theories in use*). Normalmente, quando se pergunta a alguém como se comportaria em determinada situação, a resposta revela a sua teoria de acção e não aquela a que a pessoa realmente recorre na situação e, por vezes, o sujeito não tem sequer consciência de que existe um desfasamento entre elas. As teorias que se põem em acção são fruto do conhecimento tácito e dos valores, processos e técnicas em cujo valor pragmático se acredita.

(14) Afirmam os críticos que não é possível agir e reflectir simultaneamente. Deborah Court (1988), por exemplo, comenta que esta noção de reflexão na acção não se refere propriamente a uma reflexão, mas antes a uma consideração de possíveis alternativas para um problema concreto, processo que Dewey (1932) diferencia de reflexão e designa por *deliberation*. *reflection when directed to practical matters, to determination of what to do is called deliberation.* (p.134). É o que Schön pretende clarificar quando escreve: *the moments of reflection-in-action are rarely as distinct from one another as I have made them out to be (...)* what distinguishes reflection-in-action from other kinds of reflection is its immediate significance for action. In reflection-in-action the rethinking of some part of our knowing-in-action leads to on-the-spot experiment and further thinking that affects what we do (p. 29).

(15) A reflexão sobre a acção está na base de muitas histórias de vida ou diários de bordo, estratégia formativa hoje muito utilizada em formação de professores. Veja-se, por exemplo, Zeichner e Liston (1987). Na conferência que proferiu em 1987 na American Educational Research Association, Schön refere-se ao valor epistemológico da reflexão sobre a acção vivida e/ou observada. No contexto de visitas feitas para observar um programa educativo, alguns visitantes *reflected on their observations and embodied them in a description - very likely a story, for story-telling is the mode of description best suited to transformation in new situations of action. They observed, reflected and described, treating their story not as a record of a 'method' to be mechanically replicated but as a metaphor for the construction of the program.* (Citado em Grimmett e Erickson, 1988: 26). Veja-se ainda sobre o mesmo assunto, Nóvoa (1988).

(16) O autor comenta que é relativamente fácil considerarmos um músico ou um arquitecto como artista, mas temos mais dificuldade em encontrar o elemento criativo em outras profissões como a medicina clínica, a advocacia, o ensino. Transcrevemos o que escreveu em 1987: *What makes this difficult, or odd, is that we tend to think that artists create things and practitioners of other professions deal with things as they are. According to the objectivist view of professional competence as technical expertise, skilled professionals have accurate models of their special objects and powerful techniques for manipulating them to achieve professionally sanctioned ends. But a constructionist view of a profession leads us to see its practitioners as worldmakers whose armamentarium gives them frames with which to envisage coherence and tools with which to impose their images on situations of their practice. A professional practitioner is, in this view, like the artist, a maker of things* (p. 217-18).

(17) É aliás interessante ver o papel dinâmico e criativo que ele concede à imitação. No contexto da situação descrita na nota 15, esclarece que os observadores que visitaram o programa referido eram de dois tipos:

replicators and adaptors. E ambos tried to learn and apply the lessons of the program. But those whose programs were most successful. (...) did not transfer the knowledge they had derived from their visit. They transformed what they had observed, constructing a new program specific to their own settings from their exposure to the (...)original. (...)they were engaged in a kind of 'seeing' and 'doing' as - seeing their own situation as a version of the one they had observed (p.25).

(18) O paralelismo entre a psicologia clínica e a supervisão de professores formandos tem sido posto em relevo várias vezes. Sobre o assunto veja-se Dussault (1970) ou a análise sobre esse autor em Alarcão e Tavares (1987: 73-78) ou ainda Kagan (1988).

(19) No prefácio de *Educating the Reflective Practitioner* alude à consideração da componente de ciência aplicada na formação e afirma que o facto de não a ter considerado constitui uma limitação: I would like to say what I have not tried to do in this book. I have not considered how the teaching of applied science might best be combined with a reflective practicum (I have an idea about it - that applied science should be taught as a mode of inquiry like and unlike the reflection-in-action of a skillful practitioner - but I have only touched on it here) (pág. XIII).

(20) O que Schön denomina de *frame conflict*, só ultrapassável por uma *frame reflection* (p. 218). Os profissionais têm uma maneira de apreender e representar os fenómenos, enquadrada em sistemas de referências cognitivas e valorativas/apreciativas que levam a pessoa a prestar atenção a certos aspectos da situação e não a outros. Na opinião de Schön, muito do saber profissional equaciona-se com a capacidade de conceptualizar (*framing*) os problemas do dia a dia profissional. É uma competência global que ou se tem ou não se tem, que se adquire mas que dificilmente se ensina.

(21) Veja-se, por exemplo, a gestão curricular do curso de Engenharia Electrónica e de Telecomunicações na Universidade de Aveiro.

(22) Sobre a situação da disciplina de Didáctica das várias disciplinas em Portugal, cf. Alarcão (1991b). Mesmo nas Universidades Novas em que os cursos de formação de professores têm uma forte expressão, como é o caso da Universidade de Aveiro, o número de alunos nas disciplinas de Didáctica das várias línguas não permite um trabalho com a qualidade que seria legítimo atribuir-lhe em virtude de ser uma disciplina que professores e alunos consideram de grande importância, como se pode verificar em Alarcão (1990). A situação é geralmente diferente nas Didácticas de Ciências não só porque o número de alunos matriculado nos cursos de formação de professores é menor, mas também porque é facilmente aceite que as turmas práticas em Ciências não sejam constituídas por mais de 15 alunos, princípio que não é considerado válido para as Línguas. Na mentalidade portuguesa reina ainda a concepção da ciência, pura e aplicada, como domínio da observação e experimentação em laboratório por oposição às ciências humanas, expressão do pensamento a transmitir através da exposição e da leitura; estas são as chamadas ciências de papel e lápis, designação que nalguns casos é tão desajustada e errónea que só "desabona em favor" de quem a utiliza pelo desconhecimento da metodologia utilizada e apropriada a esses domínios cien-

tíficos. É este o caso da formação psicopedagógica e sobretudo didáctica dos professores, questão que para os especialistas não oferece qualquer sombra de dúvida. Considero extremamente urgente reconsiderar estas posições se queremos salvar a formação de professores nas instituições de ensino superior.

(23) A operacionalização desta temática foi objecto de uma investigação de doutoramento desenvolvida pela docente da Universidade de Aveiro, Idália Sá-Chaves, sob a minha orientação e a do Professor António Nóvoa e que se intitula " A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis".

(24) Em 1982 escrevia Temos de concordar que em Portugal não temos tido a preocupação de treinar supervisores, excepção feita a algumas acções de carácter pontual. Ninguém discutirá a afirmação de que temos tido alguns bons supervisores. Mas ninguém discutirá também que o facto de os termos tido não invalida a necessidade de treinar os supervisores. E deixo aqui dois apelos-sugestões. A de que entre os cursos de pós-graduação a criar no país, se indua uma pós-graduação em supervisão... (Alarcão, 1982:164-165).

(25) No ano lectivo de 1989-90, quando no CIFOP da Universidade de Aveiro lançámos as actividades da prática pedagógica dos Bacharelatos em Ensino (Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo), introduzimos uma modalidade que poderia vir a ser precursora do que aqui estamos a propor, embora não tenha sido realizada exactamente nestes moldes. A trabalhar com a Universidade tivemos, para além das educadoras e professoras cooperantes previstas na lei (Portaria 336 / 88 de 28 de Maio), também um grupo de educadoras e professoras que, naquele ano, em regime de destacamento, constituíam com os docentes da Universidade e as cooperantes a equipa da prática pedagógica. Caracterizadas como elemento de ligação entre os Centros de estágio e a Universidade num momento em que era fundamental abrir as duas instituições uma à outra, o seu papel foi notório na implementação de um modelo de colaboração visando a formação inicial e contínua dos professores em que a investigação e a difusão são ingredientes básicos. Consideramos, porém, que o modelo poderia ser substancialmente melhorado se se constituísse um corpo de orientadores/cooperantes que exerceriam funções de acompanhamento, ora directamente nos Centros ora numa posição de rectaguarda em contacto mais directo com a instituição de formação. Estes elementos deveriam ter uma formação especializada e poderiam vir a constituir um quadro de formadores. A fim de evitar uma permanência demasiado longa fora das suas escolas, deveria introduzir-se um regime de rotatividade, de modo a que estes elementos regressassem às escolas após um ou dois anos de permanência na instituição e fossem substituídos pelos que entretanto tinham ficado nas escolas.

(26) A tendência para introduzir a reflexão na formação de professores tem aliás manifestado práticas diferentes. Sobre a análise dessas várias manifestações, veja-se Adler (1991).

(27) A investigação revela que os professores experientes captam situações na sala de aula que passam despercebidas aos novos professores, são mais selectivos na informação que usam ao planificar e ao dar aulas e utilizam com maior frequência rotinas de condução e manutenção das actividades e da turma. Sobre este assunto, cf. Livingston e Borko (1989).

Bibliografia

- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. Journal of Education for Teaching, 17 (2), 139-150.
- Alarcão e Silva, I. (1981). Psychopedagogy and Foreign Language Teacher Education. An Investigation into the Application of a Psychosocial Skill Model of Learning. Unpublished Ph.D Thesis. Liverpool.
- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. Revista Portuguesa de Pedagogia, XVI, 151-168.
- Alarcão, I. (1989a). Preparação didáctica num enquadramento formativo-investigativo. Inovação 2 (1), 31-36.
- Alarcão, I. (1989b). Relatório da Disciplina Didáctica do Inglês para as Licenciaturas em Ensino de Português/Inglês e Inglês/Alemão da Universidade de Aveiro. Aveiro. Documento policopiado.
- Alarcão, I. (1991a). Dimensões de formação. In J. Tavares (Org.) Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas. Actas do 1º Congresso Nacional de Formação Contínua, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1991b). A didáctica curricular: fantasmas, sonhos, realidades. In I. Martins & al. (Eds.) Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. & Tavares J. (1987). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra, Almedina.
- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. Psychological Review, 89, 369-406.
- Anderson, J. R. (1983). The Architecture of Cognition. Cambridge, Harvard University Press.
- Argyle, M. (1978). The Psychology of Interpersonal Behaviour. Harmondsworth, Penguin Books.
- Argyles, C. & Schön, D. A. (1974). Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness. San Francisco, Jossey-Bass.
- Bilodeau, E. A. (1966). Acquisition of Skill. New York, Academic Press.
- Bono, E. (1976). Teaching Thinking. Harmondsworth, Penguin Books.
- Court, D. (1988). Reflection-in-action: some definitional problems. In P. Grimmett, & G. Erickson (Eds.). Reflection in Teacher Education. New York. Teachers College.
- Dewey, J. (1932). Theory of the Moral Life. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Fitts, P.M. (1964). Perceptual-motor skill learning. In A. W. Melton (Ed.) Categories of Human Learning. New York, Academic Press.
- Fitts, P. M. & Posner, M. I. (1973). Human Performance. London, Prentice-Hall.
- Glickman, C. D. (1985). Supervision of Instruction: a Developmental Approach. Boston, Allyn and Bacon.
- Glickman, C. D. & Gordon, S. P. (1987). Clarifying developmental supervision. Educational Leadership, 44 (8), 64-67.
- Gordon, S. P. (1990). Developmental supervision: an exploratory study of a promising

- model. Journal of Curriculum and Supervision, 5 (4), 293-307.
- Grimmett, P. & Erickson, G. (Eds.) (1988) Reflection in Teacher Education. New York, Teachers College.
- Herriot, J. (1970). If Only They Could Talk. London, Pan Books.
- Kagan, D. M. (1988). Research on the supervision of counselors and teachers-in-training: linking two bodies of literature. Review of Educational Research, 58 (1), 1-24.
- Lakoff, F. G. & Johnson, M. (1980). Metaphors we Live by. Chicago, The University of Chicago Press.
- Livingston, C. & Borko, H. (1989). Expert-novice differences in teaching: a cognitive analysis and implications for teacher education. Journal of Teacher Education, 40 (4), 36-42.
- Montero Mesa, L. & Vez Jeremias, J. M. (Eds.) (1992). Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Santiago de Compostela, Tórcules Edicións.
- Nóvoa, A. (1988). O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. Revista Portuguesa de Educação, 1 (2) 7-20.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa, Dom Quixote e IIE.
- Smyth, J. (1987). Transforming teachers through intellectualizing the work of teachers. In J. Smyth (Ed.) (1989). Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge. London, Falmer Press.
- Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York, Basic Books.
- Schön, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco, Jossey Bass.
- Schön, D. (1988). Coaching reflective teaching. In P. Grimmett & G. Erickson (Eds.) (1988). Reflection in Teacher Education. New York, Teachers College.
- Schön, D. (1988) Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.) (1992). Os Professores e a sua Formação. Lisboa, Dom Quixote e IIE.
- Spiro, R. & al. (1987) Knowledge Acquisition for Application: Cognitive Flexibility and Transfer in Complex Content Domains. Technical Report No 409. Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1985). Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Coimbra, Almedina.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. Curriculum Inquiry, 6, 205-228.
- Welford, A.T. (1968). Fundamentals of Skill. London, Methuen.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. Harvard Educational Review, 57 (1) 23-45.

(Obs.: em consideração ao autor, estas referências não foram adaptadas à normas brasileiras.)

*Abstract: In the 80's the articles about teachers education began to appear replete of references to one author — Donald Schön — references that, at the turn of the decade had enhanced in such a way that Schön justifies reviews thematic numbers today, and he constitutes an obligatory reference to many teachers educators. Which is the value of Donald Schön? This article establishes this importance from the analyse of fundamental concepts developed by the author in the books: *The reflective practitioner*, *Educating the reflective practitioner e Theory and practice: increasing professional effectiveness*. Arranging them in three current themes to the teachers education — the essential professional for nowadays, the theory and practice relation in the teacher education, the reflection and the education for the reflection — put Donald Schön in the movement that valorize the practice epistemology in the teacher professional development processes.*

Keywords: Reflective teacher - Reflective practitioner - Praticum - Practice epistemology - Professional teacher development

*(Recebido para publicação em 12.08.96
e liberado em 25.11.96)*